

رابطه بین سرمایه روان شناختی و کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان

هانیه کاظم یار^۱، جواد کریمی^۲، یداله قاسمی پور^۳

۱. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

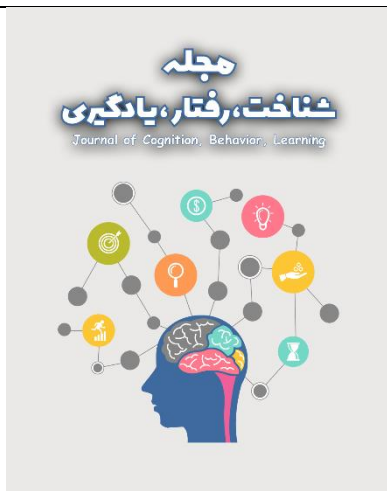
* ایمیل نویسنده مسئول: j.karimi@malayeru.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۳/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۰۲

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۳/۱۴



شیوه استناددهی: کاظم یار، هانیه، کریمی، جواد، و قاسمی پور، یداله. (۱۴۰۶). رابطه بین سرمایه روان شناختی و کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۴ (۳)، ۱۸-۱.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه سرمایه روان شناختی و کیفیت رابطه معلم-دانش آموز با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر ارومیه انجام شد. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهر ارومیه در سال تحصیلی ۲۰۲۱-۲۰۲۲ بود که از میان آنان، بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۸۴ دانش آموز شامل ۱۹۵ دختر و ۱۸۹ پسر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. داده ها به صورت حضوری و آنلاین گردآوری شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران، پرسشنامه سرمایه روان شناختی و پرسشنامه کیفیت رابطه معلم-دانش آموز بود. داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه همزمان در نرم افزار SPSS نسخه ۱۹ تحلیل شدند. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که خودکارآمدی ($r=0.57$)، امید ($r=0.62$)، تاب آوری ($r=0.26$)، خوش بینی ($r=0.51$) و نمره کل کیفیت رابطه معلم-دانش آموز ($r=0.35$) با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشتند ($P<0.001$). مدل رگرسیون چندگانه نیز از نظر آماری معنادار بود ($F=54.501, P<0.001$) و متغیرهای پیش بین توانستند ۴۹ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را تبیین کنند. در مدل نهایی، امید ($\beta=0.32, P<0.001$)، خودکارآمدی ($\beta=0.23, P<0.001$)، حمایت معلم ($\beta=0.26, P<0.001$) و خوش بینی ($\beta=0.15, P=0.002$) پیش بین های مثبت و معنادار اشتیاق تحصیلی بودند؛ در حالی که تاب آوری، ارتباط و بیگانگی سهم پیش بینی کننده معناداری نداشتند. یافته ها نشان می دهند که سرمایه روان شناختی، به ویژه امید و خودکارآمدی، همراه با حمایت ادراک شده از سوی معلم، نقش مهمی در اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دارند؛ بنابراین، تقویت منابع روان شناختی مثبت و بهبود تعاملات حمایتی معلم-دانش آموز می تواند به عنوان راهبردی مؤثر برای افزایش مشارکت، انگیزش و اشتیاق تحصیلی در مدارس مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه ها: اشتیاق تحصیلی، سرمایه روان شناختی، امید، خودکارآمدی، کیفیت رابطه معلم-دانش آموز، حمایت معلم

Cognition, Behavior, Learning

The Relationship Between Psychological Capital and Teacher–Student Relationship Quality with Students’ Academic Engagement

Hanieh Kazemiyar¹, Javad Karimi^{2*}, Yadolah Ghasemipour³

1. M.A. in General Psychology, Department of Psychology, Malayer University, Malayer, Iran.

2. Associate Professor, Department of Psychology, School of Literature and Humanity Sciences, The University of Malayer, Malayer, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Malayer University, Malayer, Iran.

*Corresponding Author’s Email: j.karimi@malayeru.ac.ir

Submit Date: 2026-06-04

Revise Date: 2026-06-23

Accept Date: 2026-09-26

Publish Date: 2027-05-22

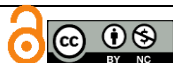
Abstract

This study aimed to determine the relationship between psychological capital and teacher–student relationship quality with academic engagement among high school students in Urmia. This study employed a descriptive-correlational design. The statistical population consisted of all male and female high school students in Urmia during the 2021–2022 academic year. Based on the Krejcie and Morgan table, 384 students, including 195 females and 189 males, were selected through convenience sampling. Data were collected through both in-person and online procedures. The research instruments included the Utrecht Work Engagement Scale for Students, the Psychological Capital Questionnaire, and the Teacher–Student Relationship Scale. Data were analyzed using Pearson correlation coefficients and simultaneous multiple regression analysis in SPSS version 19. Pearson correlation analysis showed that self-efficacy ($r=0.57$), hope ($r=0.62$), resilience ($r=0.26$), optimism ($r=0.51$), and overall teacher–student relationship quality ($r=0.35$) were positively and significantly associated with academic engagement ($P<0.01$). The multiple regression model was statistically significant ($F=54.501$, $P<0.001$) and explained 49% of the variance in academic engagement. In the final regression model, hope ($\beta=0.32$, $P<0.001$), self-efficacy ($\beta=0.23$, $P<0.001$), teacher support ($\beta=0.26$, $P<0.001$), and optimism ($\beta=0.15$, $P=0.002$) were significant positive predictors of academic engagement, whereas resilience, communication, and alienation did not make statistically significant unique contributions to the model. The findings indicate that psychological capital, particularly hope and self-efficacy, together with perceived teacher support, plays an important role in students’ academic engagement. Accordingly, school-based interventions aimed at strengthening positive psychological resources and enhancing supportive teacher–student interactions may contribute to greater motivation, participation, persistence, and engagement in academic activities among high school students.

Keywords: Academic Engagement, Psychological Capital, Hope, Self-Efficacy, Teacher–Student Relationship Quality, Teacher Support



How to cite: Kazemiyar, H., Karimi, J., Ghasemipour, Y. (2027). The Relationship Between Psychological Capital and Teacher–Student Relationship Quality with Students’ Academic Engagement. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(3), 1-18.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

اشتیاق تحصیلی یکی از سازه‌های بنیادی در روان‌شناسی تربیتی است که کیفیت حضور فعال، هدفمند و پایدار دانش‌آموز در فرایند یادگیری را بازنمایی می‌کند. در رویکردهای جدید، موفقیت تحصیلی صرفاً بر اساس نمره، معدل یا میزان حضور فیزیکی در کلاس تبیین نمی‌شود، بلکه میزان انرژی روانی، علاقه، پشتکار، تمرکز و مشارکت شناختی و هیجانی دانش‌آموز در فعالیت‌های آموزشی نیز به‌عنوان شاخص تعیین‌کننده در نظر گرفته می‌شود. مرور پژوهش‌های حوزه مشارکت و اشتیاق تحصیلی نشان می‌دهد که این سازه با طیف وسیعی از پیشایندهای فردی، اجتماعی و آموزشی مرتبط است و در مقابل، سطوح بالاتر آن می‌تواند پیامدهایی مانند عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر، استمرار بیشتر در یادگیری، کاهش کناره‌گیری از مدرسه و بهبود سازگاری آموزشی را به همراه داشته باشد (Liu et al., 2024). همچنین، شواهد مربوط به نوجوانان نشان داده است که اشتیاق تحصیلی تنها یک پیامد کوتاه‌مدت آموزشی نیست و می‌تواند با نگرش آنان نسبت به مسئولیت‌پذیری و نقش‌های فردی و اجتماعی نیز ارتباط داشته باشد (Narimani et al., 2023). بر همین اساس، شناخت عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی، به‌ویژه در دوره متوسطه دوم که دانش‌آموزان هم‌زمان با انتخاب‌های تحصیلی، فشارهای آموزشی و فرایند شکل‌گیری هویت مواجه‌اند، اهمیت قابل توجهی دارد.

اشتیاق تحصیلی تحت تأثیر تعامل پیچیده منابع فردی و ویژگی‌های محیط آموزشی شکل می‌گیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کیفیت ادراک دانش‌آموز از محیط مدرسه، احساس تعلق، حمایت اجتماعی، کیفیت زندگی در مدرسه و تجربه روابط مثبت می‌توانند در افزایش علاقه و درگیری او با فعالیت‌های آموزشی نقش داشته باشند. برای مثال، ارتباط کیفیت زندگی در مدرسه با خودپنداره تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی نشان می‌دهد که تجربه کلی دانش‌آموز از مدرسه، بخشی جدایی‌ناپذیر از انگیزش و مشارکت آموزشی اوست (Miri Akbarzadeh et al., 2021). همچنین، رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بر اهمیت هم‌زمان بافت خانوادگی و آموزشی تأکید دارد (Eraghamand & Kazemian Moghadam, 2019). از سوی دیگر، حمایت ادراک‌شده می‌تواند حتی با پیامدهای ناسازگارانه‌ای نظیر فرسودگی تحصیلی و گرایش به رفتارهای پرخطر ارتباط داشته باشد؛ چنان‌که در الگوهای تبیینی مربوط به گرایش دانش‌آموزان به مصرف سیگار، نقش تنظیم هیجان، حمایت اجتماعی ادراک‌شده و فرسودگی تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (Aghajani et al., 2024). بنابراین، اشتیاق تحصیلی را باید پیامد تعامل منابع روان‌شناختی درون‌فردی با فرصت‌ها، حمایت‌ها و روابط موجود در محیط آموزشی دانست.

در میان منابع فردی مؤثر بر سازگاری و عملکرد تحصیلی، «سرمایه روان‌شناختی» جایگاه ویژه‌ای دارد. سرمایه روان‌شناختی به مجموعه‌ای از ظرفیت‌های روان‌شناختی مثبت و قابل توسعه اشاره دارد که معمولاً در قالب چهار مؤلفه خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری مفهوم‌سازی می‌شود. این منابع به فرد کمک می‌کنند تا اهداف خود را دنبال کند، در مواجهه با موانع راهبردهای جایگزین بیابد، نسبت به موفقیت آینده انتظار مثبت داشته باشد، توانایی‌های خود را برای انجام تکالیف باور کند و پس از مواجهه با ناکامی‌ها به سطح مطلوب عملکرد بازگردد. مطالعات انجام‌شده در جمعیت دانش‌آموزی نیز نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی متغیری مرتبط با فرایندهای تحصیلی و سازگاری آموزشی است و می‌تواند به‌عنوان یکی از منابع مهم روان‌شناختی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد (Shafi'i & Romeshkaniyan, 2020). افزون بر این، مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و در کنار ویژگی‌هایی مانند سرسختی روان‌شناختی مورد توجه قرار گرفته‌اند (Mirzaei & Harandi, 2020).

اهمیت سرمایه روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی از آنجا ناشی می‌شود که یادگیری مستلزم استمرار تلاش، مدیریت شکست، حفظ انگیزه و باور به امکان دستیابی به اهداف است. دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از خودکارآمدی دارند، معمولاً توانایی خود را برای انجام تکالیف تحصیلی بیشتر ارزیابی می‌کنند و در مواجهه با دشواری‌ها، به جای اجتناب، آمادگی بیشتری برای ادامه فعالیت نشان می‌دهند. پژوهش مربوط به تدوین مدل اشتیاق تحصیلی بر اساس راهبرد خودکارآمدی با میانجی‌گری هوش هیجانی نیز بیانگر جایگاه خودکارآمدی در تبیین اشتیاق دانش‌آموزان

دوره متوسطه است (Mostafa-Zadeh et al., 2021). در همین راستا، بررسی نقش سرمایه روان‌شناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نشان داده است که منابع روان‌شناختی مثبت در کنار فرایندهای شناختی و خودتنظیمی می‌توانند با سطح اشتیاق تحصیلی ارتباط داشته باشند (Azarbakht et al., 2024). همچنین، پژوهش‌های جدیدتر بر نقش سرمایه روان‌شناختی در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند و آن را منبعی مرتبط با تمایل دانش‌آموز به آغاز، ادامه و پیگیری فعالیت‌های آموزشی دانسته‌اند (Mobaraki et al., 2024).

از میان مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، امید اهمیت ویژه‌ای برای رفتار تحصیلی دارد؛ زیرا صرفاً به انتظار مثبت درباره آینده محدود نیست، بلکه با توانایی تعیین هدف، حفظ انگیزش برای دستیابی به آن و شناسایی مسیرهای جایگزین هنگام مواجهه با مانع مرتبط است. یافته‌های مربوط به دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داده‌اند که امید تحصیلی می‌تواند در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی نقش داشته باشد و سرزندگی تحصیلی نیز در این ارتباط حائز اهمیت است (Fiyezi et al., 2024). همچنین، امید در کنار متغیرهایی مانند هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یکی از پیش‌بین‌های پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بررسی شده است (Rahmani Dar Yaseri et al., 2020). چنین یافته‌هایی بیانگر آن است که دانش‌آموز امیدوار نه تنها نسبت به آینده تحصیلی خود نگرش مثبت‌تری دارد، بلکه برای دستیابی به اهداف خود مسیرهای عملی بیشتری ادراک می‌کند و در نتیجه احتمال بیشتری دارد که در فعالیت‌های یادگیری مشارکت مستمر داشته باشد. خوش‌بینی نیز یکی دیگر از منابع مهم سرمایه روان‌شناختی است که می‌تواند نحوه تفسیر موفقیت و شکست تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. انتظار نتایج مطلوب و تفسیر سازگارانه رویدادها می‌تواند از شکل‌گیری احساس درماندگی در مواجهه با شکست جلوگیری کند و دانش‌آموز را برای ادامه تلاش آماده نگه دارد. شواهد نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های خوش‌بینی می‌تواند با کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی ضعیف مرتبط باشد (Sheikh-ol-Eslami & Qomi, 2021). همچنین، مداخلات مبتنی بر مثبت‌اندیشی با هدف بهبود خوش‌بینی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته‌اند (Sadeghi et al., 2019). این یافته‌ها از این دیدگاه حمایت می‌کنند که خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند با حفظ انتظار موفقیت و کاهش تعبیرهای منفی و فراگیر از شکست، زمینه استمرار مشارکت تحصیلی را فراهم آورد.

تاب‌آوری نیز به دانش‌آموز امکان می‌دهد تا در مواجهه با فشارهای تحصیلی، افت عملکرد، شکست در آزمون‌ها یا سایر تنیدگی‌های آموزشی، انعطاف‌پذیری خود را حفظ کرده و مجدداً به فعالیت‌های یادگیری بازگردد. مطالعه اثربخشی بسته آموزش تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره و اشتیاق تحصیلی بر سازگاری تحصیلی، جایگاه این مجموعه عوامل را در فرایند سازگاری دانش‌آموزان برجسته کرده است (Fattahi et al., 2021). از سوی دیگر، اشتیاق، کمک‌طلبی تحصیلی و پایداری تحصیلی نیز با سرزندگی تحصیلی مرتبط دانسته شده‌اند (Saber et al., 2021). در نتیجه، تاب‌آوری و اشتیاق را می‌توان منابع متقابلاً تقویت‌کننده‌ای دانست که به دانش‌آموز کمک می‌کنند در برابر فشارهای آموزشی، ارتباط خود را با اهداف تحصیلی حفظ کند.

اهمیت سرمایه روان‌شناختی تنها در روابط همبستگی محدود نمی‌شود و مطالعات مداخله‌ای نیز قابلیت توسعه آن را مطرح کرده‌اند. آموزش سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان دارای اشتیاق تحصیلی پایین با هدف کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مورد استفاده قرار گرفته است (Farajzadeh et al., 2020). همچنین، رابطه سرمایه روان‌شناختی با اضطراب امتحان با توجه به نقش میانجی اعتمادبه‌نفس نشان داده است که این سازه می‌تواند با شیوه مواجهه دانش‌آموز با موقعیت‌های ارزیابی‌کننده و تنش‌زای آموزشی نیز مرتبط باشد (Talbardzadeh et al., 2019). در پژوهشی دیگر، نقش انگیزش تحصیلی در ارتباط میان سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی بررسی شده و بر ارتباط میان منابع مثبت روان‌شناختی، انگیزش و پیامدهای فرسایشی تحصیل تأکید شده است (Yousefi et al., 2019). همچنین، رابطه سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی نشان می‌دهد که اشتیاق می‌تواند یکی از سازوکارهای مهمی باشد که از طریق آن منابع روان‌شناختی مثبت با تجربه فرسودگی کمتر همراه می‌شوند (Sadoughi, 2019).

شواهد بین‌المللی نیز پیوند سرمایه روان‌شناختی با عملکرد، بهزیستی و مشارکت را تقویت کرده‌اند. در مطالعه Martinez و همکاران، سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در ارتباط با عملکرد دانشگاهی مورد توجه قرار گرفتند و نقش منابع مثبت روان‌شناختی در فرایندهای عملکردی آموزش عالی برجسته شد (Martinez et al., 2019). همچنین، یافته‌های حوزه رفتار سازمانی مثبت نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی و پیامدهای مثبت عملکردی ارتباط دارد و از این جهت، ظرفیت تعمیم چارچوب سرمایه روان‌شناختی به محیط‌های گوناگون عملکردی وجود دارد (Kim et al., 2019). پژوهش‌های جدیدتر نیز مستقیماً نقش سرمایه روان‌شناختی را در پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی بررسی کرده‌اند (Amara, 2025). در مطالعه‌ای دیگر، سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان متغیری میانجی در روابط میان خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، معناداری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان بررسی شده است (Jasem et al., 2025). همچنین، رابطه سواد رسانه‌ای و سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با در نظر گرفتن نقش میانجی شناخت اجتماعی گزارش شده است که نشان می‌دهد سرمایه روان‌شناختی می‌تواند در شبکه‌ای گسترده‌تر از سازوکارهای شناختی و اجتماعی مرتبط با اشتیاق عمل کند (Toumaj et al., 2025).

با وجود اهمیت منابع درونی، تبیین اشتیاق تحصیلی بدون توجه به محیط بین‌فردی کلاس و به‌ویژه رابطه معلم-دانش‌آموز ناقص خواهد بود. معلم برای دانش‌آموز تنها انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین منابع بازخورد، حمایت عاطفی، هدایت رفتاری و تجربه تعلق در مدرسه محسوب می‌شود. کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز می‌تواند بر احساس امنیت، ارزشمندی، شایستگی و پذیرش دانش‌آموز اثر بگذارد و در نتیجه، انگیزه او برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی را تقویت یا تضعیف کند. در چارچوب رویکرد «کل مدرسه، کل جامعه، کل کودک» نیز بر ظرفیت روابط مثبت معلم-دانش‌آموز برای کاهش آثار تجربیات نامطلوب و حمایت از سازگاری دانش‌آموزان تأکید شده است (Keane & Evans, 2022). این مسئله نشان می‌دهد که کیفیت رابطه با معلم نه‌تنها با عملکرد تحصیلی، بلکه با سلامت و سازگاری گسترده‌تر دانش‌آموز در مدرسه مرتبط است.

مطالعات مربوط به رفتارهای معلم نیز نشان داده‌اند که شیوه تدریس انگیزاننده و نوع تعامل معلم با دانش‌آموز می‌تواند سطح درگیری و مشارکت تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش مشاهده‌ای Boonstra و همکاران نشان داد که رفتارهای آموزشی انگیزاننده و تعاملات میان معلم و دانش‌آموز در تبیین اشتیاق دانش‌آموزان اهمیت دارند (Boonstra et al., 2020). همچنین، پژوهش‌های کیفی درباره نقش معلم در ایجاد انگیزش پیشرفت تحصیلی، نشان‌دهنده اهمیت نحوه تعامل، هدایت و حمایت معلم در برانگیختن انگیزه دانش‌آموزان است (Tavakoli et al., 2021). در سطح پیامدهای تحصیلی نیز ارتباط میان وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموز، روابط دانش‌آموز-معلم و پیشرفت ریاضی مورد بررسی قرار گرفته است و نتایج بر جایگاه روابط مدرسه‌ای در کنار عوامل زمینه‌ای تأکید دارد (Olsen & Huang, 2021). بنابراین، رابطه معلم و دانش‌آموز می‌تواند به‌عنوان یک منبع محیطی مهم در کنار منابع روان‌شناختی فرد عمل کند.

این روابط به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که در معرض مشکلات رفتاری، اجتماعی یا انگیزشی قرار دارند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند. بررسی نقش نیاز به شایستگی و تعلق در خطر پایین بودن اشتیاق دانش‌آموزان دارای الگوهای مشکلات رفتاری و اجتماعی نشان می‌دهد که احساس ارتباط و شایستگی از سازوکارهای مهم مرتبط با مشارکت آموزشی هستند (Olivier et al., 2020). از این منظر، حمایت معلم می‌تواند احساس تعلق دانش‌آموز به محیط مدرسه را تقویت کرده و از تجربه بیگانگی آموزشی بکاهد. رابطه‌ای که در آن دانش‌آموز احساس کند دیده می‌شود، نیازهای آموزشی او مورد توجه است و از امکان دریافت کمک برخوردار است، احتمالاً زمینه مناسب‌تری برای بروز امید، خودکارآمدی و سایر منابع مثبت روان‌شناختی فراهم می‌آورد.

اهمیت حمایت آموزشی و رابطه آن با سرمایه روان‌شناختی نیز در مطالعات جدید برجسته شده است. پژوهش Songhori و Salamti نشان داده است که ارتباط میان حمایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان می‌تواند با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی همراه باشد (Songhori & Salamti, 2024). این یافته از یک الگوی تعاملی حمایت می‌کند که بر اساس آن منابع محیطی مانند حمایت آموزشی

می‌توانند از طریق تقویت ظرفیت‌های روان‌شناختی فرد به مشارکت تحصیلی بیشتر منجر شوند. در مقابل، دانش‌آموزی که حتی از منابع شخصی مطلوب برخوردار باشد، در محیطی فاقد حمایت، بازخورد مثبت و احساس تعلق ممکن است نتواند ظرفیت‌های روان‌شناختی خود را به‌طور کامل به رفتار تحصیلی فعال تبدیل کند. بنابراین، بررسی هم‌زمان عوامل شخصی و بین‌فردی می‌تواند تصویری دقیق‌تر از سازوکارهای شکل‌دهنده اشتیاق تحصیلی ارائه کند.

تحولات آموزشی ناشی از همه‌گیری کووید-۱۹ نیز اهمیت اشتیاق و نقش حمایت محیط آموزشی را آشکارتر ساخت. ارزیابی اشتیاق دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری آنلاین طی و پس از تعطیلی مدارس ناشی از کووید-۱۹ نشان داد که مشارکت آموزشی می‌تواند تحت تأثیر تغییرات محیط یادگیری و تداوم تعامل آموزشی قرار گیرد (Spitzer et al., 2021). این مسئله برای دانش‌آموزانی که در دوره‌های آموزش حضوری، مجازی یا ترکیبی تحصیل کرده‌اند اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا در چنین شرایطی منابع فردی مانند امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری و منابع محیطی مانند حمایت و کیفیت ارتباط با معلم می‌توانند در حفظ پیوستگی یادگیری نقش مضاعفی داشته باشند. کاهش تماس مستقیم با مدرسه یا معلم ممکن است احساس تعلق و حمایت را تضعیف کند، در حالی که سرمایه روان‌شناختی بالاتر می‌تواند بخشی از فشار ناشی از این شرایط را تعدیل کند.

با جمع‌بندی شواهد موجود می‌توان گفت که بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها یا بر نقش سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن در پیامدهای تحصیلی تمرکز کرده‌اند، یا کیفیت محیط مدرسه، حمایت تحصیلی و رابطه با معلم را به‌صورت مستقل بررسی کرده‌اند. در حالی که یافته‌های جدید به تدریج از ضرورت توجه به تعامل منابع فردی و محیطی حمایت می‌کنند، هنوز بررسی هم‌زمان ابعاد سرمایه روان‌شناختی و کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، به‌ویژه در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، می‌تواند به روشن شدن سهم نسبی هر یک از این عوامل کمک کند. از یک سو، مؤلفه‌هایی مانند امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری ظرفیت‌های درونی دانش‌آموز را برای مقابله با دشواری‌های تحصیلی و استمرار تلاش نشان می‌دهند و از سوی دیگر، کیفیت رابطه با معلم بستری اجتماعی و عاطفی فراهم می‌کند که در آن ظرفیت‌ها می‌توانند بالفعل شوند. بررسی هم‌زمان این دو دسته متغیر می‌تواند افزون بر توسعه شناخت نظری درباره اشتیاق تحصیلی، برای طراحی برنامه‌های مدرسه‌محور، آموزش مهارت‌های روان‌شناختی به دانش‌آموزان و ارتقای مهارت‌های ارتباطی و حمایتی معلمان نیز کاربرد داشته باشد.

از این‌رو، هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه سرمایه روان‌شناختی و کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر ارومیه بود.

روش‌شناسی

در این پژوهش از روش تحقیق توصیفی با رویکرد همبستگی بهره گرفته شد. جامعه آماری طرح، شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع دوم متوسطه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۱ بود. که در مجموع ۹۵۴۷۸ نفر (۴۸۴۵۰ دختر و ۴۷۰۲۸ پسر) را در بر می‌گرفت. برای تعیین حجم نمونه، از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. سپس، با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۳۸۴ دانش‌آموز (۱۹۵ دختر و ۱۸۹ پسر) به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. با توجه به شیوع سویه آمیکرون و ویروس کرونا در زمستان ۱۴۰۰ و آموزش ترکیبی حضوری و آنلاین در مدارس، جمع‌آوری داده‌ها به دو صورت آنلاین و حضوری انجام شد: پس از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش استان و دریافت اجازه از مدیران و اولیای مدارس، لینک پرسشنامه از طریق گروه‌های درسی و برنامه شاد در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. با مراجعه مستقیم به مدارس و کسب اجازه از مدیر و دبیران، پرسشنامه‌ها به صورت کاغذی به دانش‌آموزان ارائه و پس از تکمیل، جمع‌آوری شدند. این مطالعه، برای توصیف داده‌ها و نمرات، از آمار توصیفی (شامل میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی و درصد) بهره گرفته شد. همچنین، به منظور بررسی روابط بین متغیرها و انجام پیش‌بینی‌ها، از آزمون‌های آماری استنباطی نظیر ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون هم‌زمان استفاده گردید در نهایت، تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۹ انجام پذیرفت.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی، این پرسشنامه شامل ۱۷ سؤال است و هدف اصلی آن سنجش میزان اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان در سه بعد کلیدی می‌باشد: نیرومندی، وقف خود، جذب این ابزار توسط شافلی و همکاران (۲۰۰۲) به طور خاص برای ارزیابی اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای طیف امتیازی بین ۱۷ تا ۸۵ است. بالاتر بودن امتیاز نشان‌دهنده افزایش بیشتر اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان است. و همچنین پایین‌تر بودن امتیاز نیز به طور معکوس، نشان‌دهنده کاهش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان خواهد بود. روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه در پژوهش قدم پور و همکاران (۱۳۹۶) مورد تأیید و برای کل مقیاس، نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸٪ گزارش شده است. در مطالعه‌ای که توسط سالانوا، شافلی، مارتینز و برسو (۲۰۰۹) انجام شد، نتایج تحلیل پایایی پرسشنامه نشان می‌دهد که بعد وقف خود دارای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ است که حاکی از پایایی خوب این بعد در سنجش اشتیاق تحصیلی است.

پرسشنامه سرمایه روانشناختی، این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال است و هدف اصلی آن سنجش میزان سرمایه روان‌شناختی در افراد مختلف، با تمرکز بر چهار خرده‌مقیاس کلیدی است: امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی، خودکارآمدی. این ابزار توسط لوتانز (۲۰۰۷) (6) به منظور ارزیابی جامع سرمایه روان‌شناختی طراحی و تدوین شده است. دامنه امتیازات این پرسشنامه بین ۲۴ تا ۱۴۴ است. امتیاز بالاتر در این پرسشنامه نشان‌دهنده میزان بیشتر سرمایه روانشناختی در افراد است. امتیاز پایین‌تر نیز به معنای سرمایه روانشناختی کمتر خواهد بود بر اساس پژوهش بهادری، هاشمی نصرت‌آبادی و بیرامی (۱۳۹۱)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای این پرسشنامه گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی بسیار خوبی در نمونه‌های ایرانی است.

پژوهش مارتینز و همکاران (۲۰۱۹) نیز مقادیر ۰/۸۷ و ۰/۹۱ را برای ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه گزارش کرده‌اند. پرسشنامه کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، این پرسشنامه شامل ۱۷ سؤال است و به طور خاص برای سنجش جو ارتباطی بین معلم و دانش‌آموز طراحی شده است. این ابزار توسط موری و زوویچ (۲۰۱۰) طراحی و تدوین گردیده است. این پرسشنامه، که به منظور ارزیابی کیفیت ارتباطی معلم با دانش‌آموز طراحی شده است، دارای طیف امتیازی بین ۱۷ تا ۶۸ می‌باشد. هرچه امتیاز کسب شده در این پرسشنامه بالاتر باشد (نزدیک‌تر به ۶۸)، نشان‌دهنده کیفیت ارتباطی بهتر معلم با دانش‌آموز است. نمرات پایین‌تر (نزدیک‌تر به ۱۷) بیانگر کیفیت ارتباطی ضعیف‌تر معلم است. بر اساس پژوهش بیرامی و همکاران (۱۳۹۲)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برای این مقیاس محاسبه شده است. این مقدار نشان‌دهنده پایایی بسیار خوب پرسشنامه در بافت فرهنگی ایران است. در مطالعه موری و زوویچ (۲۰۱۱)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برای مقیاس کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز به دست آمده است.

یافته‌ها

جدول ۱ مشخصات جمعیت‌شناختی و شاخص‌های گشتاورهای چهارگانه (میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که نمونه مورد مطالعه شامل ۵۰/۷٪ دختر و ۴۹/۳٪ پسر بوده است. این توزیع متعادل جنسیتی، امکان بررسی دقیق‌تر نقش تعدیل‌گر جنسیت در مدل پژوهش را فراهم می‌آورد. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۷/۱۲ سال (با انحراف معیار ۰/۷۷) برآورد شد که نشان‌دهنده همگنی نسبی نمونه در بازه سنی مقطع متوسطه دوم است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	زیرمقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
سرمایه روان‌شناختی	خودکارآمدی	۲۶/۰۷	۶/۴۶	-۰/۸۶	۰/۵۳
	امید	۲۶/۴۰	۶/۴۱	-۰/۸۸	۰/۵۵
تاب‌آوری	تاب‌آوری	۲۴/۷۰	۷/۶۶	-۰/۷۸	۰/۵۸
	خوش‌بینی	۲۵/۰۸	۵/۲۳	-۰/۸۲	۱/۶۰

کیفیت رابطه‌ی معلم - ارتباط	۲۳.۸۶	۷.۴۹	۰.۷۶	۰.۶۷
دانش‌آموز حمایت	۱۳.۸۰	۴.۲۲	۰.۳۳	۰.۴۶
بیگانگی	۱۰.۸۶	۱۰.۸۶	۰.۲۸	۰.۸۱
نمره کل کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز	۴۸.۵۲	۱۱.۳۷	۰.۵۴	۰.۵۹
اشتیاق تحصیلی	۵۱.۵۹	۱۴.۶	۰.۳۶	۰.۴۹

بررسی شاخص‌های گشتاورهای چهارگانه حاکی از آن است که مقادیر کجی و کشیدگی برای تمامی متغیرها در محدوده قابل قبول (بین ۲- تا ۲+) قرار دارند. این امر، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها را تأیید می‌کند. از آنجا که نرمال بودن توزیع یکی از پیش‌فرض‌های اساسی برای به‌کارگیری آزمون‌های پارامتریک است، می‌توان از آزمون‌های همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه برای بررسی روابط و پیش‌بینی متغیرها استفاده نمود.

جدول ۶. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	خودکارآمدی	۱								
۲	امید	۰.۶۸**	۱							
۳	تاب‌آوری	۰.۳۱**	۰.۳۸**	۱						
۴	خوش‌بینی	۰.۵۰**	۰.۶۲**	۰.۳۵**	۱					
۵	ارتباط	۰.۱۵**	۰.۱۲*	۰.۰۴	۰.۱۵**	۱				
۶	بیگانگی	۰.۱۹**	۰.۱۸**	۰.۰۹	۰.۰۶	۰.۰۵	۱			
۷	حمایت	۰.۱۳*	۰.۱۶**	۰.۰۴	۰.۱۸**	۰.۰۶*	۰.۰۲	۱		
۸	نمره کل کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز	۰.۱۹**	۰.۱۹**	۰.۰۳	۰.۱۸**	۰.۰۹**	۰.۰۲*	۰.۸۴**	۱	
۹	اشتیاق تحصیلی	۰.۵۷**	۰.۶۲**	۰.۲۶**	۰.۵۱**	۰.۲۷**	۰.۱۵**	۰.۳۶**	۰.۳۵**	۱

جدول ۲ نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون را برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش ارائه می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که تمامی ابعاد چهارگانه سرمایه روان‌شناختی (امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری) و همچنین مؤلفه‌های کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، همبستگی مثبت و معناداری با متغیر وابسته (اشتیاق تحصیلی) دارند. به عبارت دیگر، با افزایش هر یک از منابع روان‌شناختی درونی و بهبود کیفیت ارتباط با معلم، سطح اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نیز به طور معناداری افزایش می‌یابد ($P < 0.01$). این یافته‌ها پیش‌زمینه لازم برای ورود متغیرها به مدل رگرسیون را تأیید می‌کنند.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون

مدل	R	RSquare	Adjusted RSquare
۱	۰.۷۱	۰.۵۰	۰.۴۹

جدول ۳ خلاصه مدل رگرسیون چندگانه را نمایش می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که ضریب تعیین (R^2) برابر با ۰.۴۹ است. این بدان معناست که حدود ۴۹ درصد از واریانس (تغییرات) متغیر وابسته، یعنی «اشتیاق تحصیلی»، توسط متغیرهای مستقل وارد شده در مدل (سرمایه روان‌شناختی و کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز) قابل تبیین است. این میزان واریانس تبیین‌شده، نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی مناسب مدل در این پژوهش است.

جدول ۴ آزمون تحلیل واریانس (Anova) جهت بررسی معنی داری کل مدل

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار احتمال
۴۱۳۰۷۴۹۷	۷	۵۸۹۹۶۴۲	۵۴۵۰۱	۰/۰۰۱
۴۰۵۹۳۳۲۳	۳۷۵	۱۰۸۲۴۹		
۸۱۸۹۰۸۲۰	۳۸۲			
کل				

جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل واریانس (ANOVA) برای بررسی معناداری کلی مدل را ارائه می دهد. مقدار F محاسبه شده برابر با ۵۴,۵۰۱ و سطح معناداری آن کمتر از ۰,۰۱ ($P < ۰,۰۱$) است. این نتیجه تأیید می کند که مدل رگرسیون از نظر آماری کاملاً معنادار است و متغیرهای مستقل به طور مشترک و معناداری توانایی پیش بینی اشتیاق تحصیلی را دارند. بنابراین، رابطه مشاهده شده در داده ها تصادفی نیست و مدل از روایی ساختاری مناسبی برخوردار است.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون چندگانه جهت پیش بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس ابعاد سرمایه روان شناختی و کیفیت ارتباط معلم -

دانش آموز در دانش آموزان

مدل ۱	Bet a	T	sig	ضریب استاندارد شده
خودکارآمدی	۰/۲۳	۴/۴۹	۰/۰۰۱	
امید	۰/۳۲	۵/۶۸	۰/۰۰۱	
تاب آوری	۰/۰۲	۰/۴۴	۰/۶۶۳	
خوش بینی	۰/۱۵	۳/۱۵	۰/۰۰۲	
ارتباط	۰/۰۱	۰/۱۷	۰/۸۶۷	
بیگانگی	۰/۰۴	۱/۰۴	۰/۲۹۹	
حمایت	۰/۲۶	۴/۸۰	۰/۰۰۱	

جدول ۵ ضرایب استاندارد شده (Bet a) و سطح معناداری (T) هر یک از متغیرهای پیش بین را نشان می دهد. بر اساس این ضرایب، سهم هر یک از متغیرها در پیش بینی اشتیاق تحصیلی به ترتیب اولویت به شرح زیر است:

۱. امید: با ضریب بتای ۰,۳۲، بیشترین سهم پیش بینی را در اشتیاق تحصیلی دارد. این یافته نشان می دهد که امیدوری به عنوان قوی ترین عامل درونی، مستقیماً بر انگیزه و اشتیاق دانش آموزان اثر می گذارد.

۲. خودکارآمدی: با ضریب بتای ۰,۳۰، در رتبه دوم قرار دارد. افزایش باور به توانایی های شخصی، به طور مثبتی با افزایش اشتیاق تحصیلی مرتبط است.

۳. مؤلفه حمایت (کیفیت رابطه معلم-دانش آموز): با ضریب بتای ۰,۲۶، سومین پیش بین معنادار است. این نتیجه اهمیت نقش حمایتی معلم در ایجاد بستر عاطفی لازم برای شکوفایی اشتیاق را برجسته می کند.

۴. خوش بینی: با ضریب بتای ۰,۱۵، در رتبه چهارم قرار دارد. اگرچه سهم پیش بینی آن کمتر از سایر متغیرهاست، اما همچنان نقش معناداری در افزایش اشتیاق تحصیلی ایفا می کند. به طور کلی، نتایج تحلیل رگرسیون نشان می دهد که سرمایه روان شناختی (به ویژه امید و خودکارآمدی) و کیفیت رابطه معلم-دانش آموز (به ویژه مؤلفه حمایت) به عنوان عوامل کلیدی در تبیین اشتیاق تحصیلی دانش آموزان عمل می کنند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی و کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد. یافته‌ها در سطح همبستگی نشان دادند که تمامی ابعاد سرمایه روان‌شناختی، شامل خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی، با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند. همچنین، نمره کلی کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز و مؤلفه‌های آن با اشتیاق تحصیلی مرتبط بودند. در تحلیل رگرسیون نیز مدل کلی از معناداری آماری برخوردار بود و متغیرهای پیش‌بین در مجموع توانستند حدود ۴۹ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را تبیین کنند. در میان متغیرهای وارد شده به مدل، امید با ضریب استاندارد ۰,۳۲، قوی‌ترین پیش‌بین اشتیاق تحصیلی بود و پس از آن حمایت معلم، خودکارآمدی و خوش‌بینی سهم معناداری در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی داشتند. در مقابل، تاب‌آوری، ارتباط و بیگانگی، با وجود برخی روابط معنادار در سطح دوم‌تغیری، پس از کنترل هم‌زمان سایر متغیرها سهم پیش‌بینی‌کننده مستقل و معناداری در مدل نداشتند. این الگو نشان می‌دهد که اشتیاق تحصیلی حاصل ترکیبی از منابع مثبت درون‌فردی و حمایت‌های بین‌فردی محیط مدرسه است.

نخستین یافته مهم پژوهش، وجود رابطه مثبت میان سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی بود. این یافته با نتایج مطالعاتی همسو است که سرمایه روان‌شناختی را یکی از منابع مهم برای حفظ انگیزش، استمرار فعالیت و مشارکت فعال در فرایند یادگیری معرفی کرده‌اند. در مطالعه‌ای بر دانش‌آموزان، سرمایه روان‌شناختی با انگیزش تحصیلی رابطه داشت و به‌عنوان عاملی مؤثر در تقویت جهت‌گیری مثبت نسبت به فعالیت‌های آموزشی معرفی شد (Mobaraki et al., 2024). همچنین، یافته‌های Azarbakht و همکاران نشان داد که سرمایه روان‌شناختی در کنار خودتنظیمی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (Azarbakht et al., 2024). مطالعه Toumaj و همکاران نیز رابطه سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی را با توجه به نقش شناخت اجتماعی تأیید کرده است (Toumaj et al., 2025). در سطح دانشگاهی نیز سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان متغیری مرتبط با اشتیاق و پیشرفت تحصیلی گزارش شده است (Amera, 2025; Jasem et al., 2025). بنابراین، نتیجه پژوهش حاضر را می‌توان در چارچوب دیدگاهی تبیین کرد که بر اساس آن، دانش‌آموز برخوردار از منابع روان‌شناختی مثبت، هنگام رویارویی با تکالیف دشوار، ناکامی و فشار تحصیلی، ظرفیت بیشتری برای حفظ انگیزش و استمرار مشارکت دارد.

از نظر سازوکار روان‌شناختی، سرمایه روان‌شناختی می‌تواند از چند مسیر اشتیاق تحصیلی را افزایش دهد. دانش‌آموزی که نسبت به توانایی‌های خود اطمینان دارد، برای آینده اهداف مشخصی در نظر می‌گیرد، نسبت به پیامدها خوش‌بین است و در برابر شکست‌ها انعطاف‌پذیری نشان می‌دهد، احتمالاً فعالیت‌های تحصیلی را کمتر تهدیدکننده و بیشتر قابل مدیریت ادراک می‌کند. در نتیجه، میزان انرژی، پشتکار و تمرکز او در فعالیت‌های آموزشی افزایش می‌یابد. این تبیین با نتایج پژوهش‌هایی هماهنگ است که نشان داده‌اند سرمایه روان‌شناختی با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (Farajzadeh et al., 2020)، کاهش فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش (Yousefi et al., 2019) و ارتباط کمتر با اضطراب امتحان در بستر اعتمادبه‌نفس بالاتر (Talbardzadeh et al., 2019) همراه است. همچنین، Sadoughi نشان داد که اشتیاق تحصیلی می‌تواند در رابطه میان سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی نقش مهمی داشته باشد (Sadoughi, 2019). بنابراین، سرمایه روان‌شناختی نه تنها می‌تواند مستقیماً اشتیاق را تقویت کند، بلکه ممکن است از طریق کاهش تجارب منفی آموزشی نیز از افت مشارکت جلوگیری کند.

یافته مهم دیگر این بود که «امید» قوی‌ترین پیش‌بین اشتیاق تحصیلی در مدل پژوهش بود. این نتیجه با مطالعاتی که نقش محوری امید را در عملکرد و مشارکت تحصیلی نشان داده‌اند همخوان است. Fiyezi و همکاران گزارش کردند که امید تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد و سرزندگی تحصیلی می‌تواند در این رابطه نقش داشته باشد (Fiyezi et al., 2024). همچنین، امید در کنار سایر منابع روان‌شناختی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته است (Rahmani Dar Yaseri et al., 2020). این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که امید برخلاف یک انتظار مثبت منفعل، شامل دو مؤلفه اساسی یعنی داشتن انگیزه برای حرکت به سوی هدف و توانایی

یافتن مسیرهای مناسب برای دستیابی به آن است. دانش آموز امیدوار، هنگام مواجهه با مانع در یک درس یا شکست در آزمون، احتمال بیشتری دارد که مسیر جایگزین پیدا کند، برنامه خود را تعدیل نماید و تلاش را ادامه دهد. چنین فرایندی مستقیماً با مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی، یعنی انرژی، وقف‌شدگی و درگیری فعال در یادگیری سازگار است.

خودکارآمدی نیز یکی از پیش‌بین‌های معنادار اشتیاق تحصیلی بود. این نتیجه با یافته‌های Mostafa-Zadeh و همکاران همسو است که خودکارآمدی را یکی از عناصر اساسی در مدل اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه معرفی کردند (Mostafa-Zadeh et al., 2021). همچنین، در پژوهش Jasem و همکاران، خودکارآمدی تحصیلی در شبکه‌ای از روابط میان سرمایه روان‌شناختی، اشتیاق، معناداری و پیشرفت تحصیلی جایگاه مهمی داشت (Jasem et al., 2025). این نتیجه قابل انتظار است؛ زیرا باور فرد به توانایی خود تعیین می‌کند که در برابر تکلیف دشوار تا چه اندازه تلاش کند و چه مدت بر انجام آن پافشاری داشته باشد. دانش‌آموز دارای خودکارآمدی بالا، دشواری تکلیف را بیشتر به‌عنوان چالشی قابل حل و نه نشانه‌ای از ناتوانی شخصی ارزیابی می‌کند. به همین دلیل، احتمال اجتناب، تسلیم و کناره‌گیری کاهش و در مقابل، مشارکت شناختی و رفتاری افزایش می‌یابد. شواهد مربوط به نقش سرمایه روان‌شناختی در عملکرد تحصیلی نیز از این تبیین حمایت می‌کنند (Martinez et al., 2019; Mirzaei & Harandi, 2020).

خوش‌بینی نیز به‌صورت مثبت و معنادار اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کرد، هرچند سهم آن از امید و برخی متغیرهای دیگر کمتر بود. این یافته با نتایج Sadeghi و همکاران همخوان است که اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی را بر خوش‌بینی و اشتیاق تحصیلی نشان دادند (Sadeghi et al., 2019). همچنین، آموزش مهارت‌های خوش‌بینی در دانش‌آموزان دارای عملکرد ضعیف با کاهش فرسودگی تحصیلی همراه بوده است (Sheikh-ol-Eslami & Qomi, 2021). می‌توان استدلال کرد که دانش‌آموز خوش‌بین شکست‌های تحصیلی را لزوماً پایدار، فراگیر و غیرقابل تغییر تفسیر نمی‌کند. چنین دانش‌آموزی در برابر نمره پایین یا دشواری یک درس، انتظار بیشتری برای بهبود عملکرد آینده دارد و از این‌رو احتمالاً انرژی و مشارکت خود را حفظ می‌کند. با این حال، پایین‌تر بودن سهم خوش‌بینی نسبت به امید ممکن است نشان دهد که صرف داشتن انتظار مثبت برای ایجاد اشتیاق کافی نیست و مؤلفه‌های فعال‌تری مانند داشتن مسیرهای مشخص برای رسیدن به هدف و باور به توانایی اجرای آن‌ها، نقش قوی‌تری ایفا می‌کنند.

تاب‌آوری در سطح همبستگی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت داشت، اما پس از ورود هم‌زمان متغیرها به مدل رگرسیون سهم مستقل آن معنادار نبود. این یافته لزوماً به معنای بی‌اهمیت بودن تاب‌آوری نیست؛ بلکه ممکن است بخشی از واریانس آن با سایر ابعاد سرمایه روان‌شناختی، به‌ویژه امید و خودکارآمدی، مشترک باشد. مطالعات قبلی نقش تاب‌آوری و مفاهیم نزدیک به آن را در سازگاری تحصیلی تأیید کرده‌اند. Fattahi و همکاران نشان دادند که آموزش تاب‌آوری تحصیلی همراه با مؤلفه‌های مرتبط با مدرسه و خودپنداره می‌تواند با سازگاری تحصیلی مرتبط باشد (Fattahi et al., 2021). همچنین، رابطه اشتیاق، پایداری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نیز گزارش شده است (Saberi et al., 2021). بنابراین، احتمال دارد تاب‌آوری بیشتر در موقعیت‌های فشار، شکست یا بحران نقش خود را آشکار کند، در حالی که امید و خودکارآمدی در فعالیت روزمره تحصیلی تأثیر مستقیم‌تری بر میزان اشتیاق داشته باشند.

دومین بخش اصلی یافته‌ها مربوط به کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز بود. نتایج نشان داد که کیفیت این رابطه با اشتیاق تحصیلی ارتباط دارد و به‌ویژه مؤلفه حمایت معلم توانست به‌صورت مستقل اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند. این نتیجه با یافته‌های مطالعات متعددی همسو است که نقش رابطه حمایتی معلم با دانش‌آموز را در انگیزش، تعلق مدرسه‌ای و مشارکت آموزشی برجسته ساخته‌اند. Evans و Keane بر ظرفیت روابط مثبت معلم-دانش‌آموز برای تقویت سازگاری و کاهش پیامدهای منفی تجربیات نامطلوب در محیط مدرسه تأکید کردند (Keane & Tavakoli, 2022). و همکاران نیز نشان دادند که نقش معلم در ایجاد انگیزش پیشرفت به شیوه تعامل، حمایت و هدایت او وابسته است (Tavakoli et al., 2021). همچنین، Boonstra و همکاران رفتارهای انگیزاننده معلم را با افزایش درگیری دانش‌آموز در فعالیت‌های آموزشی مرتبط دانسته‌اند (Boonstra et al., 2020).

می‌توان نقش حمایت معلم را از طریق احساس تعلق، امنیت و شایستگی دانش‌آموز تبیین کرد. وقتی دانش‌آموز احساس می‌کند معلم به نیازهای او توجه دارد، تلاش‌هایش را می‌بیند، در شرایط دشوار از او حمایت می‌کند و بازخورد منصفانه ارائه می‌دهد، محیط کلاس برای او از یک فضای صرفاً ارزیابی‌کننده به محیطی امن برای یادگیری تبدیل می‌شود. در چنین فضایی، دانش‌آموز با نگرانی کمتری سؤال می‌پرسد، در فعالیت‌ها مشارکت می‌کند و شکست را بخشی طبیعی از فرایند یادگیری می‌داند. یافته Olivier و همکاران نیز نشان می‌دهد که نیازهای شایستگی و تعلق در تبیین خطر اشتیاق پایین دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری و اجتماعی اهمیت دارند (Olivier et al., 2020). افزون بر این، ارتباط روابط معلم-دانش‌آموز با پیامدهای تحصیلی در پژوهش Olsen و Huang نیز تأیید شده است (Olsen & Huang, 2021). بنابراین، حمایت معلم را می‌توان یکی از مهم‌ترین منابع بیرونی برای حفظ اشتیاق تحصیلی دانست.

همچنین، یافته حاضر با مطالعاتی که بر اهمیت کیفیت کلی محیط مدرسه و حمایت اجتماعی تأکید کرده‌اند سازگار است. Miri Akbarzadeh و همکاران رابطه کیفیت زندگی در مدرسه با اشتیاق تحصیلی را نشان دادند (Miri Akbarzadeh et al., 2021) و Eraghamand و Kazemian Moghadam نیز ادراک محیط مدرسه را با اشتیاق تحصیلی مرتبط یافتند (Eraghamand & Kazemian Moghadam, 2019). همچنین، حمایت اجتماعی ادراک‌شده در کنار متغیرهای هیجانی و فرسودگی تحصیلی در تبیین برخی رفتارهای ناسازگارانه دانش‌آموزان اهمیت داشته است (Aghajani et al., 2024). یافته Songhori و Salamti نیز اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا نشان می‌دهد حمایت تحصیلی می‌تواند از طریق سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی مرتبط شود (Songhori & Salamti, 2024). در نتیجه، رابطه معلم-دانش‌آموز ممکن است تنها یک عامل مستقل محیطی نباشد، بلکه بتواند با تقویت خودکارآمدی، امید و سایر منابع مثبت، اثر غیرمستقیم نیز بر اشتیاق دانش‌آموز داشته باشد.

نتایج کلی پژوهش حاضر همچنین با مطالعاتی همخوان است که اشتیاق را حاصل تعامل عوامل شخصی و محیطی می‌دانند. مرور Liu و همکاران نشان داده است که اشتیاق تحصیلی از مجموعه متنوعی از پیشایندهای فردی، آموزشی و اجتماعی تأثیر می‌پذیرد و خود نیز پیامدهای مهمی برای عملکرد و تداوم تحصیل دارد (Liu et al., 2024). شرایط آموزش نیز می‌تواند سطح و کیفیت این اشتیاق را تغییر دهد؛ چنان‌که Spitzer و همکاران تغییرات اشتیاق دانش‌آموزان در محیط یادگیری آنلاین طی و پس از تعطیلی‌های مرتبط با کووید-۱۹ را گزارش کردند (Spitzer et al., 2021). همچنین، نقش اشتیاق در نگرش نوجوانان به مسئولیت‌پذیری (Narimani et al., 2023) نشان می‌دهد که پیامدهای این سازه از عملکرد صرفاً درسی فراتر می‌رود. از این منظر، تبیین نزدیک به نیمی از واریانس اشتیاق تحصیلی در پژوهش حاضر توسط سرمایه روان‌شناختی و کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز، اهمیت هم‌زمان ظرفیت‌های درونی و بستر رابطه‌ای مدرسه را برجسته می‌سازد. در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که برای درک اشتیاق تحصیلی نمی‌توان صرفاً بر ویژگی‌های فردی دانش‌آموز یا صرفاً بر شرایط محیط مدرسه تمرکز کرد. منابع روان‌شناختی مثبت، به‌ویژه امید و خودکارآمدی، به دانش‌آموز انرژی روانی و باور لازم برای ادامه فعالیت می‌دهند و حمایت معلم، بستری فراهم می‌کند که این منابع در آن به رفتار تحصیلی فعال تبدیل شوند. این برداشت با ادبیات سرمایه روان‌شناختی که آن را با عملکرد و بهزیستی مثبت مرتبط می‌داند (Kim et al., 2019) و نیز شواهد مرتبط با نقش اشتیاق در پیوند میان منابع روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی (Amara, 2025; Martinez et al., 2019) همخوان است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که افزایش اشتیاق تحصیلی مستلزم رویکردی چندسطحی است که هم توانمندی‌های روان‌شناختی دانش‌آموز و هم کیفیت روابط حمایتی در مدرسه را هدف قرار دهد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که در تفسیر و تعمیم یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرند. نخست، استفاده از طرح توصیفی-همبستگی امکان نتیجه‌گیری قطعی درباره روابط علی میان سرمایه روان‌شناختی، کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز و اشتیاق تحصیلی را فراهم نمی‌کند. دوم، نمونه پژوهش با روش نمونه‌گیری در دسترس و از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر ارومیه انتخاب شد؛ از این رو تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، مقاطع تحصیلی و مناطق جغرافیایی باید با احتیاط انجام شود. سوم، گردآوری اطلاعات عمدتاً بر اساس ابزارهای

خودگزارشی صورت گرفت و بنابراین احتمال تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی، تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی و تفاوت‌های فردی در برداشت از گویه‌ها وجود دارد. همچنین، بخشی از فرایند جمع‌آوری داده‌ها در شرایط خاص همه‌گیری و به شکل آنلاین انجام شد که ممکن است بر نحوه مشارکت برخی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته باشد. در نهایت، متغیرهایی مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، سبک تدریس معلم، جو کلاس، حمایت همسالان و پیشرفت تحصیلی قبلی در مدل کنترل نشدند و ممکن است بخشی از روابط مشاهده‌شده به این عوامل مربوط باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی و مدل‌های معادلات ساختاری استفاده شود تا جهت روابط میان سرمایه روان‌شناختی، کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز و اشتیاق تحصیلی با دقت بیشتری مشخص گردد. اجرای مطالعات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی برای بررسی اثربخشی برنامه‌های تقویت امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری بر اشتیاق تحصیلی نیز می‌تواند شواهد علی ارزشمندی فراهم کند. همچنین، بررسی نقش میانجی متغیرهایی نظیر خودتنظیمی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزش درونی، سرزندگی تحصیلی و ادراک شایستگی و نیز نقش تعدیل‌کننده جنسیت، پایه تحصیلی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی پیشنهاد می‌شود. استفاده از نمونه‌های بزرگ‌تر و انتخاب تصادفی دانش‌آموزان از شهرها و استان‌های مختلف، امکان تعمیم بهتر یافته‌ها را فراهم خواهد کرد. همچنین، ترکیب گزارش دانش‌آموز با ارزیابی معلم، والدین و شاخص‌های عینی عملکرد تحصیلی می‌تواند وابستگی به داده‌های خودگزارشی را کاهش دهد.

بر اساس نتایج پژوهش، مدارس می‌توانند برنامه‌هایی منظم برای پرورش سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان طراحی و اجرا کنند و در این برنامه‌ها به‌طور ویژه بر تقویت امید و خودکارآمدی تمرکز داشته باشند. آموزش هدف‌گذاری واقع‌بینانه، تقسیم اهداف بزرگ به گام‌های قابل دستیابی، شناسایی مسیرهای جایگزین برای رسیدن به هدف، بازسازی برداشت دانش‌آموز از شکست و فراهم کردن تجربه‌های موفقیت تدریجی می‌تواند در این زمینه مفید باشد. در سطح معلمان نیز پیشنهاد می‌شود آموزش‌های ضمن خدمت بر مهارت‌های حمایت عاطفی، بازخورد سازنده، ارتباط همدلانه، رفتار منصفانه و ایجاد احساس امنیت روان‌شناختی در کلاس تأکید کند. مشاوران مدرسه نیز می‌توانند دانش‌آموزان دارای اشتیاق پایین را شناسایی کرده و با همکاری معلمان و خانواده‌ها، مداخلات هدفمند فردی و گروهی ارائه دهند. در نهایت، مدیران مدارس باید ایجاد محیطی حمایتگر، مشارکتی و مبتنی بر روابط مثبت را به‌عنوان بخشی از سیاست ارتقای عملکرد تحصیلی در نظر گیرند، زیرا تقویت منابع درونی دانش‌آموز زمانی بیشترین اثربخشی را خواهد داشت که در یک بافت آموزشی حمایت‌کننده و ارتباطی مناسب تحقق یابد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic engagement is increasingly recognized as a central construct in educational psychology because it reflects the extent to which students invest cognitive, emotional, and behavioral resources in learning activities. Rather than representing mere classroom attendance, academic engagement involves sustained energy, dedication, interest, persistence, and active involvement in educational tasks. Higher levels of engagement are associated with favorable educational outcomes, whereas diminished engagement may increase vulnerability to academic failure, withdrawal, burnout, and reduced psychological adjustment. Contemporary reviews have therefore emphasized the importance of identifying both individual and contextual antecedents of student engagement and designing interventions capable of strengthening students' involvement in learning (Liu et al., 2024). Academic engagement also appears to extend beyond immediate achievement, as it has been associated with adolescents' responsibility-related attitudes and broader adaptive functioning (Narimani et al., 2023). Furthermore, academic enthusiasm, persistence, and help-seeking have been linked with academic

vitality, indicating that active engagement represents an important component of students' capacity to remain effective when confronted with educational demands (Saberi et al., 2021).

Student engagement develops through the interaction of personal psychological resources and features of the educational environment. School quality of life, psychological well-being, academic self-concept, and perceptions of the school environment have all been associated with academic enthusiasm (Eraghamand & Kazemian Moghadam, 2019; Miri Akbarzadeh et al., 2021). Similarly, perceived social support and emotion-regulation processes appear relevant to maladaptive educational outcomes such as academic burnout and risk-related behaviors, further demonstrating the importance of students' interpersonal environments (Aghajani et al., 2024). Changes in learning environments can also influence sustained student participation. Evidence obtained during and after COVID-19-related school closures demonstrated the vulnerability of engagement to changes in educational delivery and continuity of learning experiences (Spitzer et al., 2021). Consequently, understanding academic engagement requires simultaneous consideration of students' internal psychological capacities and the relational resources available within the school context.

Among the most important personal resources is psychological capital, a positive psychological construct encompassing hope, self-efficacy, optimism, and resilience. These components provide students with psychological resources for setting and pursuing goals, believing in their competencies, maintaining positive expectations, and recovering from academic difficulties. Psychological capital has been examined as a significant resource in student populations (Shafi'i & Romeshkaniyan, 2020) and has demonstrated associations with academic motivation and performance (Mirzaei & Harandi, 2020; Mobaraki et al., 2024). Research has further shown that psychological capital and self-regulation contribute to academic enthusiasm (Azarbakht et al., 2024), while psychological capital training has been employed to reduce academic procrastination among students with low academic enthusiasm (Farajzadeh et al., 2020). Its relevance also extends to academic burnout and examination anxiety, with motivational processes and self-confidence implicated in these relationships (Sadoughi, 2019; Talbardzadeh et al., 2019; Yousefi et al., 2019).

The specific dimensions of psychological capital may make different contributions to engagement. Hope facilitates goal-directed thinking and the generation of alternative pathways when obstacles emerge and has been identified as an important predictor of academic enthusiasm and achievement (Fiyezi et al., 2024; Rahmani Dar Yaseri et al., 2020). Self-efficacy represents students' confidence in their ability to successfully organize and perform academic activities and has been incorporated into explanatory models of academic enthusiasm (Mostafa-Zadeh et al., 2021). Optimism may support adaptive interpretations of academic setbacks, and optimism-focused interventions have been associated with reduced academic burnout and increased academic enthusiasm (Sadeghi et al., 2019; Sheikh-ol-Eslami & Qomi, 2021). Resilience, meanwhile, enables students to recover from educational difficulties and continue investing effort in academic activities, with resilience-based educational programs showing relevance to academic adjustment and engagement (Fattahi et al., 2021).

International evidence similarly supports the role of psychological capital in engagement and academic functioning. Psychological capital resources and academic engagement have been investigated as antecedents of academic performance (Martinez et al., 2019), while broader positive psychology research has demonstrated the contribution of psychological capital to well-being and adaptive performance (Kim et al., 2019). More recent studies have directly identified academic engagement as a mechanism through which psychological capital may contribute to academic achievement (Amera, 2025). Psychological capital has also been examined as a mediator linking academic self-efficacy, engagement, academic meaningfulness, and achievement (Jasem et al., 2025), and in models connecting media literacy and social cognition with student engagement (Toumaj et al., 2025). Collectively, these findings indicate that psychological capital functions within a broader network of motivational, cognitive, and relational factors rather than operating in isolation.

The teacher–student relationship represents one of the most influential contextual resources available to students. Teachers provide not only instruction but also emotional support, feedback, guidance, recognition, and opportunities for belonging. Supportive teacher–student relationships may contribute to students’ sense of competence, safety, and connectedness and can potentially mitigate the effects of adverse experiences (Keane & Evans, 2022). Motivating teaching behaviors and positive teacher–student interactions have also been associated with greater student engagement (Boonstra et al., 2020), while qualitative evidence emphasizes teachers’ role in developing students’ academic achievement motivation (Tavakoli et al., 2021). Teacher–student relationships may also interact with contextual characteristics such as socioeconomic status in shaping academic outcomes (Olsen & Huang, 2021). Moreover, competence and relatedness needs have been identified as important mechanisms in understanding low engagement among students with behavioral and social difficulties (Olivier et al., 2020). Recent evidence additionally suggests that psychological capital may mediate the association between academic support and engagement, emphasizing the interdependence between environmental and personal resources (Songhori & Salami, 2024).

Despite this growing evidence, psychological capital and teacher–student relationship quality have frequently been studied separately or in relation to broader educational outcomes. Less attention has been paid to their simultaneous predictive contribution to academic engagement, particularly among high school students at a developmental stage characterized by increasing academic demands, identity formation, and important educational decisions. Examining both domains within the same model may clarify the relative contribution of internal psychological resources and external relational support. Therefore, the present study aimed to determine the relationship between psychological capital and teacher–student relationship quality with academic engagement among high school students in Urmia.

Methods and Materials

The present study employed a descriptive-correlational research design. The statistical population consisted of all male and female students enrolled in the second cycle of high school in Urmia during the 2021–2022 academic year, comprising 95,478 students. The required sample size was determined using the Krejcie and Morgan table, and 384 students were recruited through convenience sampling. The final sample included 195 female and 189 male students. Because data collection occurred during a period in which schools were operating through a combination of in-person and online instruction, questionnaires were administered through both formats. After obtaining the required administrative permissions, online questionnaire links were distributed through educational groups and the SHAD platform, while paper questionnaires were administered directly to students attending schools.

Data were collected using three standardized instruments. Academic engagement was assessed with the Utrecht Work Engagement Scale for Students, which evaluates vigor, dedication, and absorption. Psychological capital was measured using the Psychological Capital Questionnaire, covering self-efficacy, hope, resilience, and optimism. Teacher–student relationship quality was measured using the Teacher–Student Relationship Scale, including dimensions related to communication, support, and alienation. Data were analyzed using SPSS version 19. Descriptive indices were initially examined to assess the distribution of the study variables. Skewness and kurtosis values were within the acceptable range of -2 to $+2$, supporting the normality assumption for parametric analyses. Inferential analyses consisted of Pearson correlation coefficients and simultaneous multiple regression analysis to determine relationships among the variables and assess their contribution to the prediction of academic engagement.

Findings

Pearson correlation analysis demonstrated significant positive relationships between the dimensions of psychological capital and academic engagement. Academic engagement was positively correlated with self-efficacy ($r = 0.57$, $P < 0.01$), hope ($r = 0.62$, $P < 0.01$), resilience ($r = 0.26$, $P < 0.01$), and optimism ($r = 0.51$,

$P < 0.01$). Teacher–student relationship variables were also positively associated with academic engagement. Communication showed a correlation of $r = 0.27$, support was correlated at $r = 0.36$, and the overall teacher–student relationship quality score was positively correlated with academic engagement ($r = 0.35$, $P < 0.01$). These findings indicated that stronger positive psychological resources and better perceived teacher–student relationships were associated with greater academic engagement.

The simultaneous multiple regression model was statistically significant, $F = 54.501$, $P < 0.001$. The model produced a multiple correlation coefficient of approximately $R = 0.71$ and accounted for approximately 49% of the variance in students' academic engagement, indicating substantial predictive capacity. Examination of standardized regression coefficients showed that hope was the strongest significant predictor of academic engagement ($\beta = 0.32$, $t = 5.68$, $P < 0.001$). Teacher support was the next strongest significant predictor ($\beta = 0.26$, $t = 4.80$, $P < 0.001$), followed by self-efficacy ($\beta = 0.23$, $t = 4.49$, $P < 0.001$) and optimism ($\beta = 0.15$, $t = 3.15$, $P = 0.002$). In contrast, resilience ($\beta = 0.02$, $P = 0.663$), communication ($\beta = 0.01$, $P = 0.867$), and alienation ($\beta = 0.04$, $P = 0.299$) did not make statistically significant unique contributions to academic engagement after the other predictors were entered simultaneously into the regression model.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that academic engagement among high school students is associated with both internal psychological resources and the relational characteristics of the educational environment. The relatively high proportion of explained variance indicates that psychological capital and teacher–student relationship quality together provide a meaningful framework for understanding why some students maintain greater energy, dedication, and involvement in their academic activities.

Hope emerged as the strongest predictor of academic engagement. This suggests that students who are able to establish meaningful academic goals, maintain motivation toward those goals, and perceive alternative pathways when difficulties arise are more likely to remain actively involved in learning. Hope may therefore operate as an active motivational resource rather than simply a positive expectation about future success. Students who perceive several possible routes toward their goals may be less likely to withdraw when they experience failure and more likely to redirect their efforts toward alternative solutions.

Self-efficacy also made a significant independent contribution. Believing in one's capacity to successfully complete academic tasks can encourage greater persistence, willingness to address challenging assignments, and continued investment of effort. Students with stronger self-efficacy may interpret demanding educational situations as manageable challenges rather than threats, which can promote sustained participation. Optimism was also a significant predictor, although its contribution was smaller. Optimistic students may interpret setbacks as temporary and manageable and maintain expectations of future improvement, thereby preserving engagement following disappointing academic experiences.

Teacher support represented the strongest relational predictor and the second strongest predictor overall. This finding highlights the importance of students' perception that their teachers are available, responsive, encouraging, and concerned about their learning. Supportive relationships may provide emotional security, reinforce students' sense of competence, and strengthen their feeling of belonging to the classroom. Importantly, although several teacher–student relationship components were correlated with engagement, only support remained a significant predictor in the simultaneous model. This pattern suggests that the specifically supportive dimension of the relationship may carry greater unique explanatory value than general communication or alienation once overlapping influences are statistically controlled.

Resilience was positively correlated with engagement but did not retain a significant independent predictive contribution in the regression model. This may indicate that some of the variance shared between resilience and engagement overlaps with stronger predictors such as hope and self-efficacy. Similarly, communication

and alienation were associated with engagement at the bivariate level but did not independently predict it when teacher support and psychological capital components were considered simultaneously.

Overall, the results indicate that academic engagement is best understood through an integrated perspective combining personal psychological capacities with supportive educational relationships. Strengthening students' hope, self-efficacy, and optimism while simultaneously improving teacher support may therefore provide a promising basis for school-based educational and psychological programs. Interventions could include realistic goal-setting, pathway planning, mastery-oriented learning experiences, constructive feedback, positive attribution training, and teacher communication skills focused particularly on emotional and academic support. Such approaches may contribute not only to greater academic engagement but also to stronger motivation, persistence, and adaptive functioning during the demanding high school years. In conclusion, psychological capital—especially hope and self-efficacy—and supportive teacher–student relationships constitute important correlates and predictors of academic engagement among high school students, underscoring the value of simultaneously strengthening students' internal resources and the supportive quality of their educational environment.

References

- Aghajani, S., Amirian, K., Nouri Laski, S., Khademi, R., & Zarei Norouzi, M. (2024). Providing a Model of Cigarette Consumption Tendency among Students Based on Emotion Regulation and Perceived Social Support with the Mediating Role of Academic Burnout. *Research in Social Psychology*(55), 49-70.
- Amera, F. B. (2025). The Impact of Psychological Capital on University Students' Academic Achievement Mediated Through Academic Engagement. *Bje*, 25(2), 139-160. <https://doi.org/10.4314/10.4314/bdje.v25i2.9>
- Azarbakht, F., Karbalaye Herfeh, F. S., & Salimi, S. (2024). The Role of Psychological Capital and Self-Regulation in Students' Academic Enthusiasm with the Mediation of Cognitive Styles of Witkin: Case Study of Female Students Aged 16 to 18 in the Second Cycle of High School in Zahedan. *Journal of Psychological Sciences*, 23(139), 179-194.
- Boonstra, M., Lichtwarck, A., Eddie, A., & Nathalie, D. (2020). Fostering Student Engagement with Motivating Teaching: An Observation Study of Teacher and Student Behaviours. *Research Papers in Education*, 35(1), 26-41.
- Eraghamand, N., & Kazemian Moghadam, K. (2019). Examining the Relationship between Family Emotional Climate and Perception of School Environment with Academic Enthusiasm of Female High School Students in Ahvaz. *Journal of Family Research*(45), 144-159.
- Farajzadeh, P., Ghanbari, A., Charami, M., & Sharifi, T. (2020). The Effectiveness of Psychological Capital Training on Academic Procrastination of Female Student-Teachers with Low Academic Enthusiasm. *Journal of Research on Classroom and Virtual Learning*, 4(4), 31-42.
- Fattahi, A., Jadidi, H., Ahmadian, H., & Moradi, A. (2021). Effectiveness of Academic Resilience Training Package, School Attachment, Academic Self-Concept and Academic Engagement on Academic Adjustment. *Studies in Educational Psychology*, 18(43), 63-84.
- Fiyezi, L., Sharbatian, M., & Arab, A. (2024). Predicting Academic Enthusiasm Based on Academic Hope with the Mediating Role of Academic Vitality in High School Students from the Perspective of Educators in District 7 of Mashhad. *Journal of Cultural and Social Studies of Khorasan*, 2(2), 1-38.
- Jasem, R. A., Torkan, H., Jabr, A. M., & Mahdad, A. (2025). The Mediating Role of Psychological Capital in the Relationship Between Academic Self-Efficacy, Academic Engagement, and Academic Meaningfulness With Academic Achievement Among Students in Wasit, Iraq. *Jayps*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.3.1>
- Keane, K., & Evans, R. R. (2022). The Potential for Teacher-Student Relationships and the Whole School, Whole Community, Whole Child Model to Mitigate Adverse Childhood Experiences. *Journal of School Health*, 92(5), 504-513.
- Kim, M., Kim, A. C. H., Newman, J. I., Ferris, G. R., & Perrewé, P. L. (2019). The Antecedents and Consequences of Positive Organizational Behavior: The Role of Psychological Capital for Promoting Employee Well-Being in Sport Organizations. *Sport Management Review*, 22(2), 108-125. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.06.002>
- Liu, Y., Gao, S., & Li, Q. (2024). Student Engagement in Higher Education: A Comprehensive Review of Antecedents, Consequences, and Interventions. *Journal of Higher Education*, 13(1), 1-22.

- Martinez, M., Morgan, C. M., Chambel, M. J., Marques, A., & Pinto, A. (2019). Antecedents of Academic Performance of University Students: Academic Engagement and Psychological Capital Resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1453866>
- Miri Akbarzadeh, Z., Khanjarkhani, M., & Nastizaei, N. (2021). The Relationship between Quality of Life in School with Academic Self-Concept, Psychological Well-Being, and Academic Enthusiasm. *Journal of Rooyesh Psychology*(1), 63-74.
- Mirzaei, A., & Harandi, R. (2020). Predicting Academic Performance Based on Psychological Capital Components and Psychological Hardiness. *Studies in Educational Psychology*(39), 123-144.
- Mobaraki, S., Rostami Asal, S., Qasabi, S., & Asadi, S. (2024). Psychological Capital and Its Role in Students' Academic Motivation. *Journal of Sexual Disorders and Psychological Disorders*, 2(3), 608-621.
- Mostafa-Zadeh, A., Taghavi, D., & Pirani, Z. (2021). Developing a Model of Academic Enthusiasm Based on Self-Efficacy Strategy with the Mediation of Emotional Intelligence in Secondary School Students in Marivan. *Journal of Applied Psychological Research*(1), 127-143.
- Narimani, M., Salmani, A., Sharai, A., & Bagheri, J. (2023). *Examining the Role of Academic Engagement in Predicting Adolescents' Attitude towards Responsibility* Third National Conference on Clinical Psychology of Children and Adolescents.
- Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2020). Do Needs for Competence and Relatedness Mediate the Risk of Low Engagement of Students with Behavior and Social Problem Profiles? *Learning and Individual Differences*, 78, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.10186>
- Olsen, J. A., & Huang, F. L. (2021). The Association between Student Socioeconomic Status and Student-Teacher Relationships on Math Achievement. *School Psychology*, 36(6), 464-474. <https://doi.org/10.1037/spq0000412>
- Rahmani Dar Yaseri, M., Yavari Nia, S., & Sepehrian Azar, F. (2020). Predicting Academic Achievement Based on Spiritual Intelligence, Hope, and Responsibility in Female Third-Grade High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 16(56), 181-196.
- Saberi, M., Mohammadi, A., & Shirinkam, M. (2021). The Relationship of Enthusiasm, Academic Help-Seeking, and Academic Persistence with Academic Vitality in Medical Science Students. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 4(6), 387-394.
- Sadeghi, M., Abbasi, M., & Biranvand, Z. (2019). The Effectiveness of Positive Thinking Skills Based on the Cooleyam Package on Academic Optimism and Academic Enthusiasm of Female Students. *Journal of School Psychology*(4), 156-219.
- Sadoughi, M. (2019). The Relationship between Psychological Capital and Academic Burnout in Medical Science Students: The Mediating Role of Academic Enthusiasm. *Journal of Razi Medical Sciences*(1), 10-15.
- Shafi'i, S., & Romeshkaniyan, A. (2020). Examining Psychological Capital in Students. *Journal of Research and Islamic Studies*, 14, 47-54.
- Sheikh-ol-Eslami, A., & Qomi, N. (2021). The Effectiveness of Optimism Skills Training on Academic Burnout of Students with Poor Academic Performance. *Journal of Studies in Educational Psychology*(43), 1-16.
- Songhori, M. H., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital. *Ijes*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Spitzer, M., Gutsfeld, R., Wirzberger, K., & Moeller, H. (2021). Evaluating Students' Engagement with an Online Learning Environment during and after COVID-19-Related School Closures: A Survival Analysis Approach. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100145>
- Talbardzadeh, S., Soleimanpour, A., & Esmaili, B. (2019). The Relationship between Psychological Capital and Exam Anxiety with the Mediating Role of Self-Confidence in Students. *Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 181-198.
- Tavakoli, Y., Rahmani, H., Tavakoli, R., & Tavakoli, A. (2021). Designing and Explaining the Role of the Teacher in Creating Academic Achievement Motivation in Students: A Narrative Inquiry Qualitative Study. *Journal of Scientific-Study of Internship in Teacher Education*, 1(4), 31-52.
- Toumaj, A., Mohammadifar, M. A., & Tale Pasand, S. (2025). The Relationship of Media Literacy and Psychological Capital with Students' Academic Engagement: Testing the Mediating Role of Social Cognition. *Quarterly Journal of Psychology*(115), 443-453.
- Yousefi, N., Sharifi, N., & Pasha Sharifi, H. (2019). The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship between Psychological Capital and Academic Burnout. *Journal of Research on Educational Systems*, 12, 49-66.